

Pagola, María Laura

Entre la enseñanza y la transmisión: Consideraciones en el marco de la Educación Corporal

VIII Jornadas de Sociología de la UNLP

3 al 5 de diciembre de 2014

Cita sugerida:

Pagola, M. (2014). Entre la enseñanza y la transmisión: Consideraciones en el marco de la Educación Corporal. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4706/ev.4706.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Entre la enseñanza y la transmisión: Consideraciones en el marco de la Educación Corporal

María Laura Pagola. [Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad \(CICES\)](#)
[Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales \(UNLP-CONICET\).](#)
laurapagola@hotmail.com

Resumen

El trabajo propone la problematización de la enseñanza y la transmisión de la Gimnasia en el marco conceptual que propone la Educación Corporal. Sostenemos que la enseñanza de la gimnasia debe brindar los saberes que requiere el ejercicio del cuerpo, las técnicas de movimiento, la promoción, en fin, de nuevos y más adecuados usos del cuerpo que amplíen y profundicen la relación con él desde un lugar de saber y de libertad, de no necesidad (lo que excluye, a la vez, el mero ejercitarse y el hacerlo para estar sano cuando se está sano o para no enfermar vaya uno a saber cuándo//”mantener y acrecentar la salud”, disminuir los factores de “riesgo”, “agregar años a la vida y vida a los años”, etc., etc.). La gimnasia, como cualquier práctica social, se desarrolla en una determinada cultura, a la que en general, responde. Sin embargo, esa correspondencia nunca es única, ni uniforme, de modo que puede proponerse –y proponemos- otra forma que la del consumo de ejercicios y cuerpos, la forma del uso, del ejercicio y del cuerpo, por la vía del saber.

Palabras claves: Gimnasia-Cuerpo- Lenguaje- Enseñanza- Técnica.

Analizar la enseñanza de la gimnasia en el marco conceptual de la Educación Corporal supone contemplar su ejercicio en los diversos ámbitos en que puede ejercerse.

La enseñanza de la gimnasia debe brindar los saberes que requiere el ejercicio del cuerpo, las técnicas de movimiento, la promoción, de nuevos y más adecuados usos, que amplíen y profundicen la relación con él desde un lugar de saber y de libertad, de no necesidad, o como un medio para “disminuir los factores de “riesgo” “acrecentar y mantener la salud “o para perseguir un modelo de cuerpo determinado por los medios de comunicación.

La gimnasia, como cualquier práctica social, se desarrolla en una determinada cultura, a la que en general, responde. Sin embargo, esa correspondencia nunca es única ni uniforme, de modo que puede proponerse –y proponemos- otra forma que la del consumo de ejercicios y cuerpos, la forma del uso, del ejercicio y del cuerpo, por la vía del saber.

El ejercitarse por prescripción médica o por la presión social para estar sano, para mantener y acrecentar la salud y disminuir los factores de “riesgo” suele generar prácticas débiles y erráticas, que nacen como medios para un fin y por tanto tienen fecha de caducidad vinculada al logro de un objetivo que suele concebirse como un estado absoluto e inalterable una vez alcanzado antes que como una práctica para toda la vida.

A modo de ejemplo podemos decir que si la práctica de Gimnasia, tiene como finalidad corregir los niveles de colesterol, mejorar la postura o el tono muscular la estamos considerando como un instrumento o “actividad física” para lograr ese objetivo y es probable que una vez logrado alguno de estos resultados si es que el tiempo que permanece en ella es el suficiente, dejen de practicarla. Distinto es si corrige los niveles de colesterol, mejora el modo de caminar, la postura o el tono muscular como consecuencia de haber realizado una práctica de Gimnasia de manera sistemática y por el placer que le produce el solo hecho de ejercitarse solo o con otros.

Este trabajo se propone, entonces, aproximar algunas respuestas a la pregunta sobre la enseñanza de la Gimnasia en el marco de la Educación Corporal, es decir, de una disciplina que inscribe al cuerpo y al ejercicio en el lenguaje, en el orden simbólico, con lo que, lejos de considerarlos “naturales” o “físicos”, los entiende significantes. La siguiente referencia ilustra esta cuestión:

“La Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano mismo como constituidos en un orden simbólico. De modo que cuando en Educación Corporal se dice cuerpo no

se dice lo mismo que en Educación Física, aunque se utilice la misma palabra. (...) El cuerpo de la Educación Corporal no es físico ni biológico. Consecuentemente, la ciencia que mejor la orienta para abordarlo es la lógica y no la biología o la física clásica. Todo esto no significa que la Educación Corporal desestime los efectos que las distintas prácticas corporales tienen sobre el organismo, sino que en lugar de configurarse a partir de éstos los subordina a los requisitos de los usos del cuerpo que define como su objeto.” (Crisorio, 2009)

Abordar las prácticas desde este lugar, como modos de hacer, pensar y decir, supone considerar la homogeneidad, la racionalidad la particularidad de los sujetos. En segundo lugar hay que poder ver que estas definiciones conllevan una cuestión de método. La investigación de lo que podríamos llamar "conjuntos prácticos" no toma como campo de referencia “ni las representaciones que tienen los hombres de sí mismos, ni las condiciones por las que son determinados sin saberlo, sino más bien lo que hacen y cómo lo hacen (homogeneidad), las formas de racionalidad que organizan sus modos de hacer y la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, reaccionan a lo que otros hacen y modifican hasta cierto punto las reglas del juego”. Las formas de racionalidad que organizan los modos de hacer constituyen el “aspecto tecnológico” de las prácticas (lo que “hay que hacer”, por ejemplo, para jugar al básquetbol u otro deporte, hacer Gimnasia aeróbica, Gimnasia Funcional o Gimnasia con Fitball, danzar clásica, moderna o contemporánea o jugar, todo lo cual está “dado” por reglas, usos, técnicas, saberes, etc.). La libertad con la que se actúa dentro de esos modos de hacer “organizados”, es el “lado estratégico” (la habilidad, la solvencia, la inteligencia, el estilo, la ética y la estética, el saber, en fin, que identifican “el jugar bien”, “ejercitarse bien, “danzar bien”, “vivir bien”, poniendo en el adjetivo “bien” toda la excelencia, la virtud (en el sentido de la areté griega), que queramos o de la que seamos capaces.

La labor del maestro es seleccionar los contenidos de la enseñanza para que puedan ser puestos a disposición en los marcos de la comunicación. Se trata de centralizar el proceso en el orden del saber, no en las características de los sujetos que aprenden. De modo que, podemos situar este proceso en el orden del saber. Esto posibilita además la inclusión del no saber. Porque el saber no es la suma de conocimientos de los que se puede decir si son verdaderos o falsos. El saber no puede reducirse a esta ecuación. En tanto, si entendemos tal como afirma Eloisa Bordoli que la enseñanza y el curriculum

son en el lenguaje y por el lenguaje, esto equivaldría a aseverar que no hay posibilidad ni de enseñanza, ni de curriculum por fuera del lenguaje, por tanto saber y sujeto se suponen necesariamente. “Saber presente en su dimensión triádica: saber cómo positividad (en tanto representación- conocimiento), saber cómo negatividad (en tanto falta) y lo que se resiste a ser sabido (en tanto imposible absoluto).” (Bordoli, E.; 2007: 49)

Para que esto ocurra, el maestro debe dejar de lado una serie de suposiciones históricamente inscritas en su posición respecto del aprendiz; debe dejar de confiar en la eficacia de un método estandarizado y en la homogeneidad de la respuesta de un grupo en cuya conformación interviene copiosamente el azar, para situar la problematización en el orden del saber en sus tres dimensiones: saber como positividad, saber como negatividad y lo que se resiste a ser sabido.

En este sentido, consideramos a la Gimnasia como un saber cultural que esta cultura recupera y valoriza. De modo que, si la gimnasia es un conjunto de técnicas, este conjunto de técnicas, remite a un artificio de la cultura, del orden signifiante y no a nada natural. Una gimnasia que no pierde de vista esta artificialidad de los sistemas gímnicos trabaja con el lenguaje, con lo político del cuerpo y con los usos del cuerpo. En cambio, una gimnasia pensada en el nivel de lo orgánico (capacidades, potencias) remite justamente al organismo, al consumo, al individuo, al problema de la biopolítica, quedando subsumida a fines orgánicos para la salud, la enfermedad, el aplazamiento de la muerte, para fines puramente estéticos. En resumen, nuestra propuesta, supone la práctica de la gimnasia en orden de la cultura en tanto artificio de la cultura del orden del signifiante. La gimnasia forma parte de las tradiciones públicas que esta cultura intenta recuperar. Suponemos a la gimnasia como parte del capital cultural que esta sociedad intenta cuidar como parte de su patrimonio cultural- corporal? Si situamos a la enseñanza de la gimnasia en el supuesto meramente orgánico, estas preguntas por ejemplo no podrían ser formuladas. En cambio si suponemos la posibilidad de la transmisión de un saber, estas y otras preguntas podrían ser consideradas. “Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes” (Pierre Bourdieu 1989) En este caso, el qué [qué gimnasia] se constituye como centro de la cuestión. De modo que si se centra el problema de la enseñanza de la gimnasia en el marco del problema del saber. Se pondrá el contenido al alcance de las posibilidades de los sujetos.

La Gimnasia es una práctica corporal, por ende tiene reglas, dadas por la técnica, la fisiología, la biomecánica, la anatomía, tiene objetivos –aunque no dados por un reglamento-; tiene situaciones y acciones –aunque sean muy diferentes de las de los deportes o los juegos).

Cuando practicamos un deporte, bailamos o jugamos, participan técnicas que aprendemos del uso, tales como caminar, correr, saltar y otros desplazamientos posibles, la gimnasia toma esos usos y los enseña con la técnica específicas en cada caso para hacerlos eficientes, precisos, fluidos, armónicos. También cuando hacemos ejercicios de fuerza, de flexibilidad o de velocidad, cuando trabajamos el ajuste postural y todas aquellas destrezas aprendidas sistemáticamente. Constituye en su sentido más amplio, una práctica que otorga la posibilidad de seleccionar ejercicios para aportar sentido y significación al saber del cuerpo que debería conducir a la independencia motriz. La repetición y el ordenamiento de las secuencias de ejercicios responden a modos, programas y formas de pensar la práctica y al otro; Es decir que podemos pensar en programas estandarizados que presuponen un público determinado y se realizan siempre de la misma forma hasta cumplir con el tiempo prefijado. O pensar en programar clases de Gimnasia donde se universalice el contenido y se particularice al sujeto.

El continuo avance de la lógica del mercado sobre la vida cotidiana ha difundido la reducción de la gimnasia a mercancía, a ocasión de consumo; peor aún, ha dejado en manos de expertos en mercadotecnia la elaboración de los modos de moverse, reduciendo la función del maestro a la de mero ejecutor de programas estandarizados. Estos programas van a favor del individualismo y el biologismo, están montados para favorecer el organismo, dando un sentido puramente orgánico. Cuestión que favorece el avance de la biopolítica propia del capitalismo. La propuesta que presentamos supone que se puede ir en contra de esas tendencias al tener en cuenta al Otro, a los otros, desbiologizar, y buscar otros sentidos. Frente a este modo de considerarla es necesario reafirmarla como una ocasión de hacer con y junto a otros, en grupos que no sean receptores pasivos de una serie de consignas sino que interactúen significativamente.

La lógica del consumo, además, impone la lógica de la moda. Un método sucede al otro antes de ser apropiado, es decir, articulado en algún sentido (vinculante entre maestros y aprendices, aprendices y aprendices, asimilado a los estilos particulares, etc.). Destacar

que todos estos programas apuntan al cuerpo individual porque en realidad lo conciben como organismo, sin otra razón que renovar la cadena de consumo. Así, cíclicamente estos programas, suponen cambiar de práctica estandarizada en tanto intentan ajustarse la “necesidades” de los consumidores. En tanto nuestra crítica parte de la idea de que los sujetos no tienen necesidades, el cuerpo no tiene “necesidades” como no sean, in extremis, el saber, los otros, el Otro, la cultura en la que se inserta y que a la vez lo construye.

En el marco teórico de la Educación Corporal la mirada está puesta en la búsqueda de posibilidades de enseñanza ante cualquier situación educativa, sin reparar en limitaciones de aprendizaje prescriptas por modelos de cuerpo. Por ejemplo, con frecuencia, se presume que los viejos no pueden hacer determinados movimientos que sin embargo sus cuerpos les permiten o no, pero no por ser viejos sino por su particularidad, que no es sólo de orden biológico. O que según la edad los niños pueden ejercitarse en unas prácticas y no en otras. O Para quienes tienen sobrepeso u otras características que los alejan de una normalidad ideal orgánico. El problema es cómo se constituye la norma y en tanto podemos reconocerla, tendríamos en potencia la posibilidad de cuestionarla.

Pero esto no es todo. El problema de la enseñanza supone la posibilidad de no enseñar todo en todo momento. Hay un lugar al que no se puede llegar, o hay un lugar de no poderlo todo y es en ese lugar en donde podemos situar el problema de la falta. Con la metáfora del collage Lacan sitúa el problema de la enseñanza ante la posibilidad de evocar la falta. La siguiente cita explica esta cuestión:

No es inútil percatarse de que el profesor se define entonces como aquel que enseña sobre las enseñanzas. Dicho de otra manera, hace un recorte en las enseñanzas. Si esta verdad fuese mejor conocida –que se trata de algo análogo al collage–, permitiría a los profesores poner un poco más de arte en el asunto. El collage, con el sentido que ha adquirido en la obra de arte, nos muestra la vía. Si el maestro hiciera su collage preocupándose menos de que todo encaje, de un modo menos temperado, tendría más oportunidades de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage. Esto es, evocar la falta que constituye todo el valor de la propia obra figurativa, por supuesto cuando es una obra lograda. Y por esta vía llegaría a alcanzar el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza (Lacan, 2011:187-188).

La práctica de la que hablamos no es una práctica ahistórica, apolítica, ni muchos menos aislada. En una clase de gimnasia pensada como collage, pueden convivir sujetos con diferentes características: edades, géneros, historias, intereses. Una clase así planteada, contempla la posibilidad de particularizar al sujeto en relación con la universalidad del contenido, en ese “juego” del que hablaba, el cual genera sentido.

De las problematizaciones presentadas, surgen nuevas preguntas, dando lugar también a nuevos planteos. En palabras de Giorgio Agamben, no se trata en efecto sencillamente de satisfacción o de amor propio, más bien, es solo a través del reconocimiento de los otros que pueden constituirse como personas.

Bibliografía.

Behares, L (2013) Sobre la ética de los imposibles y la enseñanza. En la escuela y lo justo. Ed. UNIPE

Bordoli, E (2013) Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad .En La escuela y lo justo Ed. UNIPE.

Bourdieu, P. (1999) Meditaciones Pascalianas. Editorial Anagrama.

Casas, A. (2006). La programación y el entrenamiento de la aptitud aeróbica para la prevención de enfermedades cardíacas. En Fundamentos científicos y metodológicos del ejercicio en la prevención e intervención sobre las enfermedades cardiovasculares. Ed. UCALP

Crisorio, R. (2010). La Enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento. Revista Ágora para la Educación Física y el deporte.

Foucault, Michel (2006) Seguridad, territorio y población. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.

Giraldes, M. (2001). El futuro Anterior de rechazos retornos y renovaciones. Ed. Stadium.

Lacan, J., Seminario La angustia (2011:187-188).

Lescano, A. Rocha L. La museificación del cuerpo en la Gimnasia: Consumo y uso del cuerpo. Inédito.

Rodriguez Norma, (2009) Los contenidos de la Educación Física en Crisorio R. y Giles M. (dir.) Educación Física. Estudios Críticos de Educación Física. Ediciones Al Margen. La Plata.